

## A INFLUÊNCIA DOS PARADIGMAS DE ENSINO NA PRÁTICA DOCENTE: A REVISITAÇÃO DE CONTEÚDOS EM UMA TURMA DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

### *THE INFLUENCE OF TEACHING PARADIGMS ON TEACHING PRACTICE: REVISITING CONTENT IN A PORTUGUESE LANGUAGE CLASS*

Michelly Galdino Alves

<https://orcid.org/0009-0003-8614-1030>

Universidade Federal de Campina Grande

michelly.galdino@estudante.ufcg.edu.br

**Resumo:** Este estudo analisou a influência dos paradigmas educacionais na prática do docente de Língua Portuguesa por meio de uma pesquisa qualitativa, configurada como estudo de caso. Realizada em uma escola pública estadual em Campina Grande, Paraíba, na pesquisa, foi observada uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. As aulas observadas ocorreram durante o turno vespertino, sendo que elas geralmente envolviam a revisão de conteúdos já estudados anteriormente, proposta idealizada pela docente. O *corpus* foi composto por anotações em diário de campo, caderno de estudante e o livro didático Português Linguagens – 8º ano. As atividades observadas trataram da análise linguística (AL), evidenciando uma combinação de práticas conservadoras e inovadoras, revelando uma tendência conciliadora, o que aponta para a abordagem holística do paradigma da complexidade (inovador). Embora o material didático seguisse uma abordagem tradicional, a professora adotou uma postura crítica e contextualizada, incentivando a participação ativa dos alunos e promovendo reflexões sobre o uso da língua em diferentes contextos. A análise revelou a coexistência entre paradigmas e uma abordagem mais flexível, destacando o papel do docente como mediador do processo de ensino aprendizagem em transformação.

**Palavras-chave:** Paradigmas educacionais. Língua Portuguesa. Tendência conciliadora de análise linguística. Paradigma da complexidade.

**Abstract:** This study analyzed the influence of educational paradigms on the practice of Portuguese language teachers through qualitative research, configured as a case study. Conducted in a state public school in Campina Grande, Paraíba, the research observed a 9th grade class. The observed classes took place during the afternoon shift, and they generally involved reviewing previously studied content, a proposal devised by the teacher. The corpus was composed of notes in a field diary, student notebooks, and the textbook Português Linguagens – 8th grade. The observed activities dealt with linguistic analysis (LA), evidencing a combination of conservative and innovative practices, revealing a conciliatory tendency, which points to the holistic approach of the complexity paradigm (innovative). Although the teaching material followed a traditional approach, the teacher adopted a critical and contextualized stance, encouraging active participation of students and promoting reflections on the use of language in different contexts. The analysis revealed the coexistence between paradigms and a more flexible approach, highlighting the role of the teacher as a mediator of the teaching-learning process in transformation, being a holistic approach within the paradigm of complexity.

---

<sup>1</sup>*Nota dos organizadores.* Este trabalho, orientado pelo Profa. Dra. Milene Bazarim, foi produzido no contexto do componente curricular Paradigmas de Ensino, disciplina obrigatória para graduandos do terceiro período do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande.

**Keywords:** Educational paradigms. Portuguese language. Conciliatory tendency of linguistic analysis. Paradigm of complexity.

## Introdução

O ensino de Língua Portuguesa (LP) tem sido amplamente discutido no âmbito educacional, especialmente no que se refere aos paradigmas que orientam a prática docente. Nos últimos anos, observa-se uma crescente necessidade de repensar os métodos tradicionais de ensino, que frequentemente se limitam à reprodução mecânica de conteúdos, sem estimular a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos.

Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar como os paradigmas educacionais influenciam a prática pedagógica e como isso impacta o processo de ensino-aprendizagem de LP. O papel do professor, nesse contexto, destaca-se, pois ele é o responsável por mediar o conhecimento e promover uma aprendizagem significativa, mesmo quando as condições materiais e os recursos didáticos são limitados.

Ao observar as aulas de LP, percebe-se que, embora muitos docentes busquem adotar abordagens inovadoras, a prática educacional ainda está fortemente enraizada em paradigmas conservadores. Em muitos casos, a utilização de livros didáticos segue a abordagem tradicional que não favorece a autonomia dos alunos nem a construção crítica do conhecimento. No entanto, mesmo em cenários onde prevalece o uso de materiais didáticos filiados ao paradigma conservador, a postura reflexiva do professor pode fazer a diferença. Uma prática pedagógica pautada na constante reflexão sobre a ação docente permite transformar o conteúdo de forma a engajar os alunos, promovendo uma aprendizagem mais interativa e contextualizada.

O objetivo geral deste estudo é analisar a influência dos paradigmas educacionais na prática do docente de LP. Especificamente, busca-se compreender como a prática pedagógica do professor é influenciada por esses paradigmas e refletir sobre a relação entre o uso do livro didático e a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.

Este trabalho é norteado pelas contribuições de Vasconcellos (2003) e Kuhn (2003 [1969]) a respeito do termo paradigma em sentido geral; de Moraes (1996), bem como de Flach e Behrens (2008), no que tange, especificamente, aos paradigmas de ensino. Já as reflexões sobre as concepções de ensino de LP são pautadas em Leurquin (2001), Peixoto (2021), Bazarim (2020; 2024), mas também em Bezerra e Reinaldo (2020).

Diante disso, ressalta-se que estudar os paradigmas de ensino associados às concepções de ensino de LP é relevante, pois esses modelos orientam a forma como o conhecimento é construído no processo de ensino e aprendizagem da língua, impactando diretamente a qualidade da formação dos estudantes e a efetividade do ensino.

Este trabalho está organizado em seis seções, a primeira consiste nesta introdução. Na segunda e terceira seções, são apresentados os fundamentos teóricos que embasam o estudo, com ênfase na discussão sobre os paradigmas educacionais e suas implicações na prática docente, bem como o desenvolvimento de concepções específicas relacionadas ao ensino de LP. A quarta seção expõe a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, incluindo a descrição do contexto observado e os procedimentos adotados. Na quinta seção, são discutidos os resultados obtidos, com uma reflexão final sobre as implicações desses achados para o processo de ensino-aprendizagem de LP. A sexta e última seção apresenta as considerações finais, sintetizando e concluindo todo o trabalho.

## 1 A definição de paradigma

Esta seção aborda o conceito de paradigma com base nas ideias de Vasconcellos (2003), Kuhn (2003 [1969]). Quando se trata, especificamente, dos paradigmas educacionais, a discussão está fundamentada em Moraes (1996), bem como em Flach e Behrens (2008).

De forma geral, paradigmas representam um alicerce fundamental para a forma como adquirimos, interpretamos e assimilamos conhecimento na sociedade. Conforme Vasconcellos (2003), paradigmas são "regras de ver o mundo" que influenciam constantemente a maneira como trocamos ideias e interpretamos símbolos e significados em nosso entorno, seja através de gestos, textos etc.

O uso do termo paradigma se tornou mais frequente no âmbito da ciência a partir de Kuhn (2003 [1969]). Segundo o autor, o termo paradigma possui duas acepções principais, cruciais para entender a estrutura das revoluções científicas e seu progresso: a sociológica (matriz disciplinar) e a de paradigmas enquanto realizações exemplares (modelos). A primeira abordagem indica "toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada" (Kuhn, 2003 [1969], p. 220), sugerindo que há um conjunto abrangente de elementos compartilhados por todos os membros de uma comunidade científica. Esses elementos formam uma "constelação", interconectada e que define a cultura ou identidade dessa comunidade.

A segunda abordagem "denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal" (Kuhn, 2003 [1969], p. 220). Nesse contexto, o paradigma não se refere apenas a um conjunto de crenças ou práticas, mas também engloba realizações científicas específicas que estabelecem novos padrões de sucesso. Essas soluções concretas de problemas, usadas como modelos, podem substituir regras explícitas para resolver outros problemas dentro da ciência normal.

Adentrando no mundo educacional e expandindo a visão anteriormente focada na física e ciências exatas, Moraes (1996) discute a busca por um novo paradigma e suas aplicações em um ambiente educacional, considerando que a mudança do paradigma científico corresponde a uma mudança no paradigma educacional, como nota-se a seguir:

[...] o grande problema da Educação está no modelo da ciência, que prevalece num certo momento histórico, nas teorias de aprendizagem que o fundamentam e que influenciam a prática pedagógica. Acreditamos na existência de um diálogo interativo entre o modelo da ciência, as teorias de aprendizagem utilizadas e as atividades pedagógicas desenvolvidas. Na prática do professor, encontram-se subjacentes modelos de educação e de escola fundamentados em determinadas teorias do conhecimento (Moraes, 1996, p. 58).

A partir desse trecho, fica evidente que os paradigmas influenciam profundamente a prática educacional, sendo classificados por Moraes (1996) como tradicional e emergente. O paradigma tradicional é caracterizado por uma educação bancária, como conceituada por Paulo Freire (2004), voltada para o passado, na qual o aluno é visto como passivo e o professor exerce o autoritarismo. Esse modelo enfatiza a memorização e a reprodução, resultando em uma relação de transmissão e absorção que não estimula a capacidade crítica do aluno. É um sistema paternalista, hierárquico, autoritário e dogmático, focado em conteúdo e resultados, recompensando o conformismo e punindo a expressão de liberdade. Em contraste, o paradigma emergente é centrado em uma educação libertadora, com ênfase no futuro e na unificação, promovendo diálogo entre aluno e professor. Esse modelo cria um espaço de descobertas, no qual o professor, atuando como um mediador democrático, permite ao aluno ser parte ativa no processo educacional.

Complementando as definições de paradigmas educacionais, em Flach e Behrens (2008), há uma discussão mais abrangente que em Moraes (1996), pois, aos paradigmas são associadas diversas abordagens, porém tanto o conservador quanto o da complexidade, assim conceituados pelas autoras, desempenham definições similares aos conceituados por Moraes (1996). O conservador analogamente ao tradicional e o paradigma da complexidade semelhantemente ao emergente desempenham especificações nas abordagens que evidenciam características que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

No paradigma conservador, identificam-se as abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista, todas caracterizadas por uma educação rígida e estruturada. A abordagem tradicional vê o aluno como passivo e o professor como a figura autoritária detentora do conhecimento, utilizando uma metodologia baseada em aulas expositivas e avaliações focadas em memorização e reprodução do conteúdo, limitando a participação ativa do aluno e a construção crítica de conhecimentos. Em contraste, a abordagem escolanovista, embora ainda conservadora, promove um aluno mais ativo e engajado na descoberta e experimentação, com o professor atuando como facilitador e a avaliação considerando aspectos além do conteúdo, embora mantenha certa repetitividade. A abordagem tecnicista vê o aluno como um recipiente de informações, com o professor planejando e controlando o processo educacional, enfatizando a programação e a eficiência na resposta a metas preestabelecidas, e a avaliação focando no produto final e na capacidade de reprodução do conhecimento, sem espaço para reflexão profunda.

Diferentemente do paradigma conservador, as abordagens no paradigma da complexidade buscam uma educação mais dinâmica e interativa, conforme delineado por Flach e Behrens (2008). A abordagem holística vê o aluno como um ser único, com o docente promovendo uma aprendizagem reflexiva e colaborativa, com uma metodologia dialogal e avaliação focada no processo e crescimento, apesar de o conteúdo ser da tradição. A abordagem progressista considera o aluno dotado de múltiplas inteligências e engajado em interações contínuas, com o professor atuando como orientador e facilitador, promovendo trabalho em grupo e uma relação horizontal, e uma avaliação contínua e transformadora, embora o conteúdo permaneça sendo o da tradição. Por fim, a abordagem de ensino com pesquisa vê o aluno como um pesquisador criativo, com o professor assumindo o papel de pesquisador e uma metodologia centrada em questionamentos e trabalho em equipe, com avaliação contínua e processual, mantendo o conteúdo da tradição.

Conseqüentemente, para qualquer uma das abordagens, independentemente do paradigma, é necessário um educador que possua domínio para a prática e destreza para administrar em sala de aula, como exemplifica a afirmação a seguir:

O docente ao optar por um paradigma da complexidade necessita entender o mundo que o aluno vive e seu contexto, assim em que paradigma quer atuar e buscar dentro dele a realização enquanto professor. Neste sentido, o paradigma da complexidade exige a formação de um aluno profissional competente, justo, solidário, que seja sujeito de sua própria história e construtor de um mundo mais igualitário e feliz. (Flach; Behrens, 2008, p. 10128)

A escolha de um paradigma da complexidade pelo docente implica em compreender profundamente o mundo e o contexto em que o aluno vive. Isso envolve decidir em qual paradigma atuar e buscar a realização profissional dentro desse paradigma. Concluída esta seção, na seguinte, são contempladas as concepções de ensino de Língua Portuguesa.

## 2 As concepções de ensino de ensino de Língua Portuguesa

Após a exposição feita anteriormente sobre como os paradigmas educacionais influenciam diretamente as práticas pedagógicas, é notório que as concepções de ensino de Língua Portuguesa (LP) também sofrem transformações ao longo do tempo. Nesta seção, são exploradas as concepções de ensino de Língua Portuguesa, abordando o ensino da leitura, da produção de texto e da análise linguística, sendo apresentada a concepção de leitura segundo Leurquin (2001) e Peixoto (2021), a concepção de produção de texto conforme Bazarim (2024) e a concepção de análise linguística com base em Bezerra e Reinaldo (2020).

Primeiramente, o ensino da leitura é discutido com base nas contribuições de Leurquin (2001) e Peixoto (2021), que destacam a importância da compreensão textual como um processo interativo e crítico, envolvendo não apenas a decodificação, mas também a interpretação e a construção de sentido pelo leitor. Os modelos de leitura podem ser agrupados em quatro categorias principais, cada uma com uma abordagem distinta sobre como o leitor constrói o significado a partir do texto.

Os modelos cognitivos destacam o texto como principal fonte de significado e descrevem a leitura como um processo descendente, no qual o leitor utiliza seu conhecimento prévio para antecipar e compreender o conteúdo. Já os modelos estruturalistas, focam na decodificação das palavras, sem considerar o contexto ou o conhecimento prévio do leitor, adotando um enfoque mais mecânico e linear. Os modelos interativos combinam elementos das abordagens cognitivas e estruturais, sugerindo que a leitura é um processo dinâmico que utiliza tanto estratégias ascendentes quanto descendentes para construir o sentido. Por fim, os modelos sociodiscursivos concebem a leitura como uma interação entre o leitor, o texto e o contexto social, enfatizando a negociação de significados dentro de um cenário comunicativo. Assim, essas diferentes abordagens refletem a complexidade do ensino da leitura, que deve ser vista como um processo multifacetado e adaptável às necessidades e aos objetivos dos leitores.

Partindo para a concepção de produção de texto, segundo as reflexões de Bazarim (2024), a escrita é vista como uma prática social complexa que vai além da transcrição de palavras, envolvendo a expressão de ideias, organização do pensamento e adequação ao contexto comunicativo. As mudanças das práticas escolares de produção textual podem ser expostas cada uma refletindo alterações nas concepções de linguagem e nos métodos de ensino da escrita.

O ensino da produção textual, segundo Bazarim (2024), mudou ao longo do tempo, apresentando três práticas. A primeira, conhecida como composição, predominou do século XIX até meados do século XX e se baseava na retórica e na gramática normativa, com foco na imitação de modelos literários e na correção gramatical. O ensino centrava-se no escritor e na aplicação rigorosa das regras. A segunda prática, chamada redação escolar, emergiu nos anos 1960 sob a influência da teoria da comunicação de Jakobson, e passou a considerar a escrita como um meio de comunicação, priorizando a organização de estruturas textuais, como narrativas e dissertações. A ênfase era na reprodução dessas estruturas e na correção formal dos textos. A terceira prática, produção de texto, que começou nos anos 1980, alinhou-se a perspectivas discursivas e cognitivas, entendendo a produção de texto como uma forma de interação. Nessa abordagem, o ensino destaca a contextualização e as condições de produção dos textos, promovendo a correção textual-interativa, focada na reescrita e na melhoria contínua, incentivando um diálogo reflexivo entre escritor e leitor.

Além disso, Bazarim (2024) apresenta a produção de texto organizadas em três perspectivas. A primeira, produção de texto na escola, proposta por Geraldi (1984)<sup>2</sup>, baseia-se na Linguística Textual e no Círculo de Bakhtin, com ênfase na escrita como contrapalavra e na máxima de que se aprende a escrever escrevendo.

---

<sup>2</sup> GERALDI, J. W. (1984). Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 3.ed. São Paulo: Ática, 2001, p. 59-79.

A segunda perspectiva, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, amplia o conceito de produção textual ao incluir gêneros escritos e orais. Influenciada pelo interacionismo sociodiscursivo e o Círculo de Bakhtin, valoriza a organização e progressão do ensino com foco em projetos e sequências didáticas, tratando a escrita como um processo cognitivo planejado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada em 2017, introduziu uma nova perspectiva ao ensino da produção textual, sendo a terceira, abrangendo uma variedade de linguagens, como textos verbais, não verbais, multimodais e multissemióticos, adaptados às mídias digitais. Integrando teorias enunciativas, discursivas e de letramento, essa perspectiva enfatiza a produção textual dinâmica e contextualizada, focada no desenvolvimento de competências e habilidades. Essa mudança marca a transição de uma visão tradicional da escrita formal para uma abordagem multimodal e interativa, alinhada às demandas contemporâneas e promovendo uma formação mais abrangente e contextualizada dos estudantes na era digital.

Ao abordar a oralidade, que tradicionalmente não é tratada com a mesma ênfase na escola, parte-se da premissa de que a habilidade de falar já está presente nos alunos, visto que todos sabem se comunicar verbalmente. No entanto, os gêneros orais, especialmente aqueles usados em contextos públicos, não são frequentemente explorados como objeto de ensino e aprendizagem. Para um ensino eficaz, é necessário compreender teoricamente esses gêneros orais e identificar contextos em que eles são aplicados, possibilitando, assim, uma abordagem didática explícita e sistematizada (Bezerra, 2019).

Por fim, a análise linguística é contemplada com base nos estudos de Bezerra e Reinaldo (2020), que enfatizam a relevância de fomentar nos alunos uma consciência crítica sobre o funcionamento da língua. Essa abordagem propõe a integração de aspectos gramaticais, textuais e discursivos, incentivando uma reflexão aprofundada sobre o uso da linguagem em diferentes contextos. As autoras identificaram, em livros didáticos, três tendências distintas relacionadas à análise linguística: a conservadora, a conciliadora e a inovadora.

A tendência conservadora foca principalmente em atividades metalinguísticas, nas quais a língua é usada para falar sobre si mesma, com ênfase na descrição e prescrição de regras da gramática tradicional. Nesta abordagem, o texto é utilizado como um mero pretexto para ilustrar essas regras, sem uma consideração mais profunda do contexto comunicativo. Conforme Bezerra e Reinaldo (2020), a gramática tradicional é mantida tanto nas denominações das seções quanto na elaboração das atividades, o que limita o desenvolvimento de habilidades mais amplas e comunicativas.

Já a tendência conciliadora busca integrar tanto as atividades metalinguísticas quanto as atividades epilinguísticas. Ao combinar a reflexão sobre as regras da língua (metalinguística) com uma prática reflexiva sobre seu uso social e cultural (epilinguística), essa abordagem equilibra tradição e modernidade. Como apontam Bezerra e Reinaldo (2020), essa conciliação pode ser vista em subseções específicas que abordam aspectos normativos e contextuais, ou em seções separadas, promovendo uma compreensão mais ampla da linguagem. Essa prática é recomendada em sala de aula por permitir um ensino mais dinâmico, que atende tanto às exigências normativas quanto às demandas pedagógicas contemporâneas.

Por fim, a tendência inovadora privilegia as atividades epilinguísticas, centradas na prática reflexiva sobre o uso real da língua. Nessa abordagem, o texto é o ponto de partida para discussões linguísticas, permitindo que as reflexões surjam a partir de suas configurações discursivas e contextuais. Ao contrário da tendência conservadora, que se concentra na aplicação rígida de regras, a inovadora busca uma análise crítica e contextualizada da língua em diferentes esferas comunicativas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e relevante para os alunos (Bezerra e Reinaldo, 2020).

Assim, ao sintetizar as contribuições desses autores, esta seção apresentou um panorama das concepções contemporâneas de ensino de Língua Portuguesa, destacando como a leitura, a

produção de textos, inclusive orais, e a análise linguística são fundamentais para a formação integral dos alunos em um contexto que valoriza a interação e a construção de sentido. Além disso, ressalta-se o papel dos educadores, que não se limita à transmissão de conteúdos, mas inclui a inspiração e orientação dos estudantes rumo a um futuro promissor. Como agentes transformadores, nossa responsabilidade, enquanto professor, vai além do técnico, envolvendo a criação de um ambiente que promova o desenvolvimento pessoal e crítico dos alunos, conforme Bazarim (2020). Isto posto, a próxima seção discute a metodologia que fundamenta este artigo.

### 3 Aspectos metodológicos

Na presente seção, são abordados os aspectos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, que é classificada como qualitativa e se configura como um estudo de caso. Sendo o estudo de caso uma investigação empírica que examina fenômenos contemporâneos dentro de seus contextos reais, essa metodologia é particularmente útil quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos, conforme Yin (2021, p. 32 *apud* Paiva, 2019).

Essa pesquisa é caracterizada como um estudo de caso porque se concentra em analisar um fenômeno específico - no caso, a prática docente e a influência dos paradigmas de ensino nas aulas de LP em uma escola pública localizada em Campina Grande, Paraíba - dentro de um contexto real e particular. O estudo de caso é adequado quando se busca entender um fenômeno complexo e contemporâneo, especialmente quando os limites entre o fenômeno (a prática docente) e o contexto (o ambiente escolar e as condições específicas da escola) não estão claramente definidos. Além disso, a pesquisa se aprofunda em uma única unidade (a escola e sua turma observada), utilizando métodos empíricos, como a observação direta, para explorar as práticas pedagógicas da professora.

Isto posto, salientamos que o estudo foi realizado em uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada em Campina Grande, Paraíba. A escola funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite, porém, encontra-se temporariamente em um prédio provisório devido à reforma de sua sede. Esse deslocamento resultou na redução do número de alunos, pois o novo local é mais distante da região original da escola. Atualmente, a instituição conta com oito salas de aula.

A turma observada foi a do 9º ano A, no turno da tarde, composta por 15 alunos matriculados, dos quais aproximadamente 11 frequentavam as aulas regularmente. Os estudantes se mostraram atentos e participativos durante as atividades, em parte pela professora instigá-los. Essa professora possui graduação, mestrado e doutorado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com ênfase em Educação e Literatura Marginal, e está há mais de 18 anos em sala de aula. Ela utiliza o quadro e o livro didático, mas empregando metodologias que incentivam a interação dos alunos.

Um aspecto significativo das aulas ministradas pela professora é sua prática de revisar conteúdos de anos anteriores, como os do 7º e 8º anos, sempre que percebe a necessidade. Apesar de alguns alunos questionarem o uso de livros de séries anteriores ao 9º ano, essa abordagem visa reforçar o aprendizado e garantir que os conceitos essenciais sejam revisados. Inclusive, a aula analisada contempla uma dessas revisitações.

Na observação dessa aula, os recursos utilizados foram os registros feitos a partir do livro didático do 8º ano “Português - Linguagens” (Vianna, 2022), do diário de campo, das anotações feitas no quadro e das anotações do caderno de um discente.

Cabe destacar que a professora promove a socialização e a integração da turma, conduzindo as revisões de forma dialogada, instigando os alunos a relembrar e aprimorar o que

já foi estudado. Essa prática evidencia que o conhecimento prévio dos estudantes, muitas vezes não reconhecido por eles, é retomado e trabalhado para facilitar o aprendizado atual. Dessa forma, os livros didáticos de séries anteriores, como os do 7º e 8º anos, são frequentemente utilizados, além do material específico do 9º ano.

As aulas observadas ocorreram em uma sala pequena e quente, com cadeiras desconfortáveis, devido à mudança temporária para o prédio provisório. Por conta disso, a escola também não dispõe de biblioteca no momento. No total, foram observadas 15 horas de aulas, entre os dias 22 de julho e 26 de agosto de 2024. As anotações feitas em um diário de campo constituem o corpus deste estudo.

Concluída a descrição dos aspectos metodológicos, a próxima seção apresenta e discute os resultados da pesquisa.

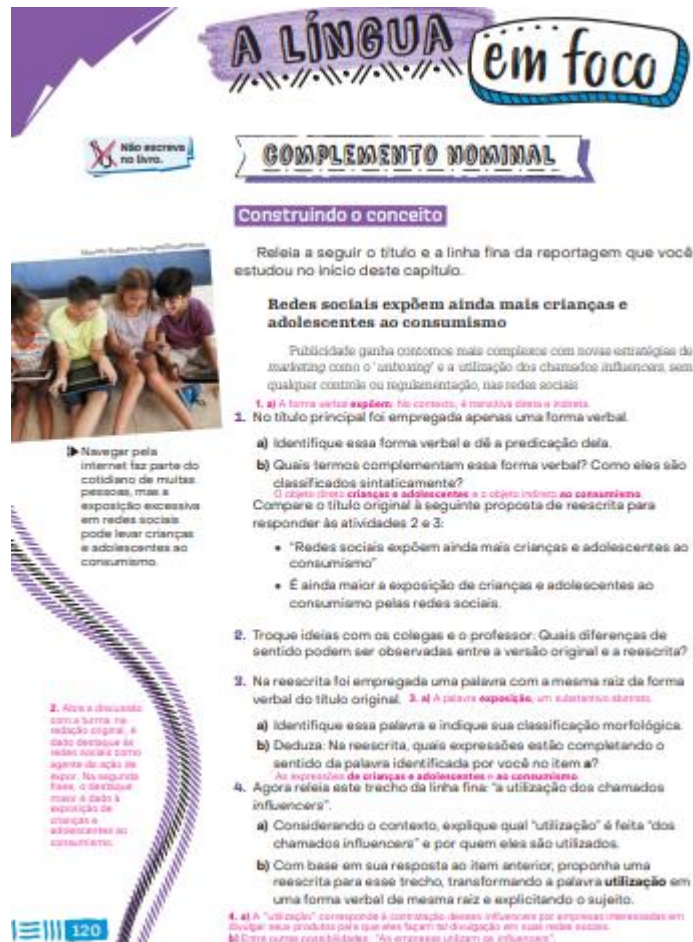
#### **4 Do Conteúdo à consciência: A construção holística da aprendizagem em LP**

Esta seção tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da influência dos paradigmas de ensino na ação docente de Língua Portuguesa (LP). A partir do material analisado, referente às observações realizadas na turma do 9º ano A, destaca-se que as aulas ocorreram ao longo de um mês, período no qual foi dada ênfase à revisão de conteúdos já conhecidos pelos discentes nos anos anteriores. Isso se revelou pela necessidade de promover a recomposição de aprendizagens, envolvendo a futura inserção dos alunos no estudo dos períodos compostos por subordinação.

Assim, as anotações no diário de campo mostram que a aula de LP em foco iniciou-se com um diálogo entre a docente e os alunos, no qual se questionou sobre o uso de redes sociais e qual plataforma era a mais popular entre eles. A discussão naturalmente se direcionou ao *Instagram*, com menções a figuras como Neymar e Virgínia, que foram apontadas como grandes referências nesse meio. Ao iniciar a aula com essa interação, promovendo a ativação de conhecimento prévio, a docente adotou uma abordagem holística, inserida no paradigma da complexidade, estimulando os estudantes a se engajarem de forma espontânea e reflexiva no conteúdo.

Posteriormente, a aula prosseguiu com o uso do livro didático (Vianna, 2022), que abordava o complemento nominal. Esse conteúdo estava inserido no estudo de análise linguística, com ênfase no contexto de leitura e interpretação textual. Na página 120, o tema central era a aplicação prática do complemento nominal, exemplificada por meio da leitura de uma reportagem sobre a influência das redes sociais em crianças e adolescentes, como se exemplifica abaixo:

Figura 1 – Imagem do LD Linguagens do 8º ano.



Fonte: Retirado do Manual do Professor (2025).

Os exercícios iniciais levavam os alunos a identificarem complementos verbais e nominais no texto. Na primeira questão, solicitou-se que identificassem os termos que complementam o verbo “expor”, o que gerou um debate sobre a diferença entre complemento verbal (objeto direto ou indireto) e complemento nominal. As perguntas subsequentes incentivaram uma reflexão sobre as diferenças de significado trazidas por esses complementos, além de explorar a presença de preposições, promovendo um ambiente de troca de ideias entre os alunos. A abordagem didática do livro era clara e direta, conduzindo os estudantes a uma descoberta gradual do conceito de complemento nominal por meio de exemplos extraídos do texto. Isso facilitava a atividade epilinguística, permitindo que os alunos refletissem sobre a estrutura da língua em um contexto mais amplo.

Na página 121, o conceito de complemento nominal foi explicado de forma mais direta, com o exemplo “Redes sociais expõem crianças e adolescentes ao consumismo”, destacando a função do complemento verbal, representado por “ao consumismo”. A exemplificação visual do livro didático, que mostrava a divisão clara entre o verbo transitivo direto (VTD), o objeto direto (OD) e o complemento nominal (CN), auxiliava os alunos a visualizarem as relações sintáticas, contribuindo para uma compreensão mais organizada, como é demonstrado a seguir:

Figura 2 – Recorte do LD Linguagens 8º ano.

e) No trecho em análise, foi empregada uma preposição. Identifique-a, bem como os termos por ela conectados. *A preposição de, na construção dos de - as, que conecta os termos utilização e influencers.*

d) Compare a reescrita feita por você no item b ao trecho original. Na reescrita, também foi empregada preposição? *Não, na reescrita não foi empregada a preposição. Converse com os alunos que o verbo utilizar, nesse contexto, é transitivo direto, por isso não é empregada a preposição.*

**Conceituando**

Ao resolver as atividades, você pôde observar que, da mesma forma que há termos que complementam verbos, há termos que complementam nomes (substantivo, adjetivo e advérbio).

Na frase "Maior a exposição de crianças e adolescentes ao consumismo pelas redes sociais", assim como no trecho "utilização dos chamados influencers", os termos **de crianças e adolescentes** e **dos chamados influencers** complementam, respectivamente, o sentido das palavras **exposição** e **utilização**. Logo, como **exposição** e **utilização** são nomes (substantivos), dizemos que os termos que os complementam desempenham a função de **complemento nominal**.

Observe e compare:

**Complemento nominal** é o termo sintático que complementa nomes, isto é, substantivos, adjetivos e advérbios.

Veja outros exemplos:

O complemento nominal é precedido de preposição e, quase sempre, representa o alvo para o qual tende um movimento, um sentimento ou uma disposição.

Veja:

Observe que, na primeira frase, **assunto** é o alvo sobre o qual recai o interesse da professora; na segunda frase, **as crianças** são o alvo sobre o qual recai a atenção da instituição.

121 ||| ≡

Fonte: Retirado do Manual do Professor (2025).

A página encerrava-se com uma reflexão sobre a função e a colocação do complemento nominal, destacando sua relação com substantivos, adjetivos ou advérbios, sempre precedida por preposição. O material promovia uma reflexão sobre a língua, incentivando uma compreensão prática e contextualizada do complemento nominal, utilizando exemplos do cotidiano dos estudantes, como a análise de textos sobre redes sociais. A escolha de trabalhar com uma reportagem sobre consumismo e redes sociais aproximava a gramática do dia a dia dos alunos, o que potencialmente aumentava seu interesse pela análise linguística. Embora a atividade presente no livro didático tivesse traços de um paradigma conservador, principalmente por conta do conteúdo, o uso de um gênero textual e a interação anterior com os alunos tornavam a proposta mais conciliadora. Como apontado por Bezerra e Reinaldo (2020), a seção “A língua em foco” seguia essa lógica, proporcionando uma aplicação mais dinâmica da gramática.

Após a realização das atividades, a correção foi feita de forma colaborativa. A docente dirigiu-se ao quadro para anotar as respostas fornecidas pelos alunos, que tiveram a oportunidade de explicar suas respostas e corrigirem-se mutuamente. Essa metodologia que valoriza o diálogo e a colaboração evidencia uma abordagem holística, com a professora assumindo o papel de mediadora, permitindo que os estudantes participassem ativamente do processo de aprendizagem.

A aula concluiu-se com uma conceituação final sobre o complemento nominal, retomando-se a página 121 do livro didático. Entretanto, essa retomada ocorreu apenas oralmente, sem a necessidade de leituras forçadas ou escritas no quadro. Durante essa etapa,

um discente aproveitou a explicação da docente para construir um mapa conceitual, evidenciando a ênfase na fixação do conteúdo. Essa última etapa foi crucial para o domínio do conhecimento pelos alunos, que demonstraram autonomia e competência ao dialogarem e responderem às perguntas feitas. A aula, em sua totalidade, revelou um ambiente de construção colaborativa dos conhecimentos, no qual os estudantes tinham espaço para o diálogo e eram motivados a aprender de maneira reflexiva.

A abordagem da professora refletiu uma tendência discutida por Bezerra e Reinaldo (2020), que destaca a importância de conciliar o ensino das classificações e prescrições preconizadas na gramática tradicional a com uma reflexão mais contextualizada e crítica sobre o uso da língua. Na aula, o conceito de complemento nominal, tradicional na gramática, foi introduzido a partir de uma conversa e de uma reportagem sobre redes sociais. Esse exemplo ilustra a integração entre o ensino das classificações gramaticais (atividade metalinguística) e a análise do impacto social da linguagem (epilinguística).

Ao equilibrar tradição e inovação, a prática pedagógica observada contribuiu para um ensino de LP mais abrangente e crítico, preparando os alunos tanto para o uso formal da língua quanto para uma reflexão consciente sobre a construção de sentidos em diversos contextos. Essa prática foi exemplificada no último momento da aula, após a correção dialogada, quando alguns alunos anotaram e realizaram inferências a partir da exposição feita pela docente.

Isto posto, evidencia-se a presença do paradigma da complexidade em sua abordagem holística. Conforme conceituado por Flach e Behrens (2008), esse paradigma busca uma ação pedagógica que conduz à produção de conhecimento, formando o indivíduo como sujeito de sua própria história. A metodologia dialogal, baseada na interação e parceria entre professora e alunos, conforme observada no diário de campo, mesmo com o uso do livro didático, demonstra um foco no processo e no crescimento gradual dos discentes, com base na avaliação contínua. Assim, constata-se uma visão inovadora e abrangente da educação, na qual a ação pedagógica visa muito mais do que a mera transmissão de conteúdo.

A abordagem holística do paradigma da complexidade considera o aluno como um ser multifacetado, dotado de competências diversas que precisam ser desenvolvidas em sua totalidade. Nesse sentido, o foco não está apenas no desempenho acadêmico, mas no desenvolvimento integral do indivíduo. Desse modo, assim como aconteceu na aula observada, o estudante é visto como um ser complexo, cujo aprendizado é influenciado por uma série de fatores que interagem entre si. A sala de aula, por sua vez, transforma-se em um espaço de diálogo, troca e construção coletiva de conhecimentos, em que a professora assume o papel de mediadora.

O papel da professora foi fundamental para a construção de um ambiente de aprendizado eficaz, mesmo em condições adversas, como o calor e o espaço limitado da sala de aula. Sua atuação proporcionou à turma uma revisão contínua dos conteúdos, o que foi essencial para a assimilação do conhecimento. Apesar do uso de um livro didático com atividades de caráter mais conservador, foi a professora quem fez a diferença no processo de ensino, demonstrando sensibilidade pedagógica ao integrar momentos de interação antes, durante e após as atividades.

Essa postura ativa da professora garantiu que o conteúdo fosse revisitado e aprofundado de forma significativa, promovendo uma aprendizagem reflexiva e contextualizada. Dessa forma, a professora não apenas utilizou o livro como uma ferramenta, mas criou uma dinâmica de aula que transcende as limitações do material, permitindo que os alunos compreendessem o conteúdo de maneira mais engajada e significativa, através de uma tendência conciliadora de análise linguística que pode ser filiada à abordagem holística do paradigma da complexidade.

Identificado o paradigma educacional e a concepção de ensino de Língua Portuguesa subjacentes às aulas observadas, na seção seguinte são expostas as considerações deste trabalho.

### Considerações finais

Ao concluir, a investigação analisou a influência dos paradigmas educacionais na prática docente de Língua Portuguesa por meio de uma pesquisa qualitativa, configurada como estudo de caso. Os resultados mostraram que esses paradigmas desempenham um papel central na organização das aulas, influenciando tanto a abordagem quanto o formato das atividades propostas. A intenção de adotar uma perspectiva inovadora é permeada pela reprodução inconsciente do paradigma a partir do qual ele pode ter sido formado. No entanto, no caso apontado nesta pesquisa, ficou evidente que a docente consegue transcender o paradigma conservador, apesar de o conteúdo contemplado estar vinculado à tradição gramatical, e se filiar à abordagem holística do paradigma da complexidade (inovador).

Um ponto importante a se destacar é a atenção da professora para com a turma, pois foi através de sua observação que se identificou a necessidade de revisitar alguns conteúdos. Sua formação, com ênfase em educação, demonstra que essa ação pedagógica é resultado de anos de experiência, mas também da sensibilidade e do compromisso da docente com a aprendizagem dos alunos, conforme apresentado em Bazarim (2020).

Ao utilizar uma abordagem holística e reflexiva, a professora conseguiu promover a revisitação e a apropriação de um conteúdo de sintaxe filiado à gramática tradicional. Para isso, ela adotou a tendência conciliadora de análise linguística, bem como a abordagem holística, estimulando o diálogo e permitindo que aos alunos participassem ativamente do processo de construção do conhecimento. Isso evidenciou que, embora o livro didático apresentasse um conteúdo da tradição e com mais traços conservadores, o papel da professora como autora da sua própria prática docente e mediadora foi crucial para tornar o aprendizado mais significativo e contextualizado.

As implicações dos resultados obtidos indicam que o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, quando fundamentado em uma prática pedagógica reflexiva, alicerçada nas abordagens filiadas ao paradigma inovador, pode superar as limitações impostas por materiais tradicionais e promover uma aprendizagem mais participativa e crítica. A postura da docente mostrou-se essencial para transformar o conteúdo em algo mais dinâmico e acessível aos alunos, reforçando a importância de uma atuação docente que valorize a interação e o desenvolvimento de atividades epilinguísticas.

### Referências

BAZARIM, Milene. Perspectivas de produção de texto em contexto escolar. In: NASCIMENTO, Antônio Naéliton; COSTA-FILHO, Roberto Barbosa(Orgs.). **Produção de textos em contexto escolar e acadêmico**: discussões teóricas e práticas. Tutóia, MA : Editora Diálogos, 2024, p. 19-48.

BAZARIM, Milene. **Educar para os sempre novos tempos ou como amar os pássaros e trabalhar em uma fábrica de gaiolas?** Revista Mais Educação, v.3, n.3, p.1009-1020, maio de 2020. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv3-n3-maio-2020/91>. Último acesso em: 11 set.2024.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. Análise linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal a que se refere? 2.ed., Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande: EDUFCEG, p.41-84.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas**

**educacionais e sua influência na prática pedagógica.** Anais do Educere, 2008. Disponível em:

[http://www.waltenomartins.com.br/desinstr\\_a1\\_art1.pdf](http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf) . Último acesso em: 11 set.2024.

KUHN, Thomas S. [1969]. Posfácio. In: KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 219-239.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa.** 2001. 238f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente:** implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. Em Aberto, Brasília-DF, ano 16. n.70, abr./jun. 1996, p.57-68. Disponível em:

<https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/bitstream/123456789/7711/1/O%20Paradigma%20Educa%20cional%20Emerg%20C3%AAnte.pdf>. Último acesso em: 11 set.2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. p. 67. ISBN 978-85-7934-169-4.

PEIXOTO, Mayara Carvalho. Concepções e modelos de leitura: um estudo das contribuições de pesquisadores de Linguística Aplicada do Brasil. In: PATRIOTA, Luciene Maria; XAVIER, Manassés Moraes (Orgs.). **Nos caminhos da linguística e da formação docente:** uma homenagem às professoras Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo. São Paulo: Mentis Abertas, 2021, p. 47.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. A noção de paradigma. In: VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico:** o novo paradigma da ciência. 2.ed. Campinas-SP: Papyrus, 2003, p. 29-40.

VIANNA, Carolina Dias; CEREJA, William. Unidade 2, Capítulo 2 - Estratégias do consumismo, Complemento Nominal. In: VIANNA, Carolina Dias; CEREJA, William. Português Linguagens - 8º ano, Manual do professor. 11. ed., São Paulo: Editora Saraiva, 2022, p. . Disponível em: [https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD\\_2024\\_OBJETO\\_1/Saraiva/PortuguesLinguagens/index\\_linguaportuguesa\\_8ano\\_MP.pdf](https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2024_OBJETO_1/Saraiva/PortuguesLinguagens/index_linguaportuguesa_8ano_MP.pdf) Acesso em: 25 set. 2024.